

Congrès international sur le management de la qualité dans les systèmes d'éducation et de formation

ENSET de Rabat du 14 au 17 avril 2004

L'application du Management de la Qualité aux systèmes éducatifs : le point de vue (et quelques réserves) d'un économiste de l'éducation.

Pr. Jean-Pierre Jarousse

Université Mohamed V Rabat-Souissi Université de Bourgogne et IREDU (CNRS)

Le «Management de la qualité » s'est développé sous la forme très globale d'un projet : projet pour l'entreprise, d'abord, qui doit assurer sa rentabilité et conquérir de nouveaux marchés dans un univers de plus en plus concurrentiel, projet pour le personnel dont l'interdépendance et les responsabilités sont affirmées quelle que soit la position hiérarchique de chacun, enfin, projet pour le client, naturellement soucieux de la qualité des biens et services qui lui sont offerts mais aussi des conditions dans lesquelles ces derniers sont produits, qu'il s'agisse du respect de l'environnement ou de considérations plus morales sur le respect des droits et de la dignité des salariés. De ce point de vue, le «Management de la qualité » comme le définit A. Naji (2000)" est à la fois une stratégie, un système, des outils et des méthodes.

Le principe du management de la qualité est de mobiliser tous les acteurs de l'entreprise autour de la recherche permanente de la qualité aux différents stades de la production (de la conception du produit, à sa production effective en passant par la sélection des fournisseurs et des matières premières). L'objectif stratégique reste bien évidemment la survie et le développement de la firme par la réduction des coûts (associés à la non-qualité) et/ou l'offre de produits nettement supérieurs à ceux de la concurrence. Il s'agit d'un système (presque d'une philosophie) qui associe et mobilise chacun à l'objectif commun autour d'outils et de méthodes spécifiques visant aussi bien à traquer les sources de la non-qualité au niveau des activités des différents intervenants de la production qu'à améliorer la conception et la production des produits eux-mêmes. Il s'accompagne d'un ensemble de normes de référence (normes ISO notamment) et de procédures de certification basées sur le respect de ces normes.

Les partisans de cette pratique de management illustrent sa pertinence par le succès des entreprises qui y ont adhééré (résultats financiers, accroissement des parts de marché,...). Avec l'extension des ces approches à la gestion des services, il est tentant de vouloir l'appliquer à la gestion des systèmes d'enseignement dont les performances, souvent médiocres en regard des moyens engagés, appellent à l'évidence de nouveaux modes d'administration et de pilotage.

¹ NAJI Abdenasser (2000) , Assurer la qualité du système éducatif: un pari raisonnable et réalisable, Rabat, El Maarif A1 Jadida

L'exercice n'est pas immédiat: on peut d'abord discuter l'efficacité présumée du management de la qualité en constatant qu'il est porté par un enthousiasme qui laisse parfois peu de place

aux preuves de sa pertinence particulière (section 1) ; on peut ensuite, et ce sera l'objet principal de cette communication, relever que les secteurs de l'éducation et de la formation présentent des particularités qui méritent d'être mises en évidence (sections 2 et 3) pour que cette transposition, théoriquement possible et souhaitable, prenne son véritable sens.

1. Le management de la qualité est-il seul responsable des bonnes performances des entreprises qui le pratiquent ?

La question posée n'est pas polémique. Elle mérite d'être posée dès lors qu'elle est au centre de la question de la transposition à la gestion des systèmes éducatifs, transposition qui fait de la méthode elle-même l'élément du succès. On aimerait bien avoir la preuve que ce succès est indépendant de l'environnement des entreprises (la concurrence notamment) qui n'a rien de commun avec celui de la plupart des systèmes d'enseignement.

Le management de la qualité présente deux facettes difficilement dissociables l'une concernant la production (pour faire court), l'autre le produit : sur le premier plan le management de la qualité entend mobiliser les personnels, stimuler la recherche participative d'innovations, optimiser et rationaliser les procédures d'approvisionnement, de production, de distribution et de maintenance. A l'image du taylorisme qui fit les beaux jours d'une production industrielle standardisée (et auquel il s'oppose en prônant une conception plus humaniste, plus « intégrée », de l'entreprise), le management de la qualité se présente comme un mode de gestion adapté à des activités nouvelles, moins ou peu standardisées, situées dans un environnement très fortement concurrentiel dans lequel les évolutions des produits et des services se font plutôt à la marge. Sur le second plan, le management de la qualité, vise à palier le manque de transparence de marchés encombrés de nombreux produits concurrents. La certification, le label, viennent alors rendre compte de différenciations non immédiatement visibles mais génératrices de coûts, et donc justifier de différences de prix. Ils peuvent aussi, par exemple, témoigner de l'engagement des producteurs à respecter des normes de production plus acceptables techniquement et/ou moralement par les consommateurs.

Dans ce contexte, et jusqu'à preuve formelle du contraire, on ne peut exclure que le management de la qualité tire son succès autant de son éventuelle efficacité intrinsèque que de l'effet positif de la certification (et de la communication autour de cette certification) qui l'accompagne dans la plupart des cas.

Dans le cas le plus favorable (fréquemment avancé par les promoteurs de cette approche) où le coût de la qualité est inférieur à celui de la non-qualité, la certification n'aurait alors pas lieu d'être car les entreprises qui n'auraient pas intégré cette stratégie seraient rapidement amenées à disparaître. En fait, la concurrence que se livrent les entreprises ne constitue qu'une des hypothèses sous-jacente à cette conclusion. Il faut y adjoindre celle d'information parfaite des consommateurs sans laquelle la certification devient nécessaire pour éviter que les consommateurs préfèrent les produits les plus coûteux en faisant du prix un proxy de la qualité attendue.

Dans tous les autres cas (coûts de la qualité supérieur ou égal à celui de la non-qualité), l'adoption de cette stratégie de management s'accompagne nécessairement d'une certification qui visera à faire reconnaître par les consommateurs le supplément de qualité à prix identique ou à justifier la différence de prix par une différence de qualité qui peut ne pas être aisément visible.

De fait, le management de la qualité associant une démarche de gestion et une procédure de certification, il est difficile de distinguer l'apport de l'un et de l'autre dans le succès des

entreprises qui y adhèrent. A la limite, sur un marché rendu relativement opaque par la forte différenciation des produits due à la concurrence, une démarche de certification pourrait constituer un investissement en communication efficace qui, à l'image de la publicité, assurerait, à la marge, la visibilité des entreprises participantes et contraindrait les autres à adopter la même pratique.

Plus fondamentalement, et même s'il ne peut qu'adhérer à de nombreux éléments qui constituent la stratégie et le système que représente le management de la qualité dans tous les types d'organisation, l'économiste est pour le moins gêné par la vision si peu marginaliste qu'expriment, sans doute par souci de prosélytisme, les textes qui présentent la démarche. L'opposition qualité/non-qualité reprise dans la discussion « interne » précédente en constitue un premier exemple ; l'appel à la qualité « totale », l'« asymptote des cinq zéros » en forment d'autres. Ces éléments, s'ils s'inscrivent clairement dans la dynamique de mobilisation que promeut la démarche, nient toute idée d'arbitrage et l'existence dans la plupart des secteurs et des organisations d'un continuum qualité/coût. Cette attitude, qui est sans doute soutenable dans des secteurs où la concurrence appelle constamment les gestionnaires à ne pas perdre de vue la nécessité de ces arbitrages, devient beaucoup plus problématique dans d'autres, comme celui de l'éducation, où la concurrence est souvent faible et, surtout, la culture ambiante déjà trop portée vers la recherche d'une école idéale ne souffrant aucune espèce d'arbitrage.

Ainsi, quand bien même la démarche du management de la qualité serait en elle-même porteuse de progrès significatifs, on peut émettre des réserves sur les éléments qui sont avancés pour nous en convaincre et surtout justifier son application immédiate à des secteurs qui connaissent un environnement très différent de celui des entreprises. A Naji (2000)² s'est récemment livré à cet exercice stimulant de transposition des principes et des outils du management de la qualité au secteur de l'éducation. Il permet ainsi une discussion très intéressante, au-delà des éléments théoriques précédents, des avantages et des inconvénients de cette transposition.

On ne peut évidemment qu'être d'accord avec le constat que l'auteur dresse de la situation et avec le souhait qu'il exprime de voir définis de nouveaux principes de gestion (et de nouveaux outils) pour les systèmes d'enseignement. Notre propos est ici de souligner que l'exercice aurait beaucoup plus de force (et/ou présenterait moins de risques) s'il prenait en compte les spécificités réelles des systèmes d'enseignement. Les sections suivantes se proposent de souligner ces spécificités et partant les singularités qu'une réflexion sur l'application du management de la qualité aux systèmes d'enseignement et de formation pourrait utilement prendre en compte.

2. Le secteur de l'éducation et de la formation n'est pas un secteur de service ordinaire

Les besoins auxquels l'éducation est appelée à satisfaire sont nombreux et complexes et il ne suffit pas, de considérer que les formés peuvent être tour à tour clients ou fournisseurs pour résoudre totalement le problème. L'éducation n'est pas un service (un produit) ordinaire dont la régulation repose sur les prix (et la qualité). C'est un investissement que les individus effectuent en eux-mêmes, investissement qui présente la particularité fondamentale d'être incorporé à la personne. Cet investissement (bien) privé peut présenter des externalités positives, une utilité pour l'ensemble de la collectivité, qui justifient sous certaines conditions, une prise en charge collective des dépenses qu'il occasionne. Enfin, cet investissement n'a pas qu'une valeur productive directe, certains lui contestent même d'en avoir une, il a également une valeur certificative, une valeur de signal, des potentialités productives des individus.

Ces différentes caractéristiques de l'éducation et de la formation théorisées par les économistes de l'éducation (théorie du capital humain, théories du filtre) ne sont pas sans conséquences sur les modalités de financement de l'éducation (son coût et ses bénéfices pour les individus et la collectivité) ; elles justifient également des situations en apparence paradoxales, des exceptions au fonctionnement courant des marchés, irrationalité apparente des comportements et divergence possible des intérêts individuel et collectif.

Pour les économistes de **l'éducation les déterminants** de l'investissement éducatif individuel sont constitués de son coût (coût direct mais surtout coût d'opportunité correspondant aux revenus alternatifs perdus pendant le temps que l'individu consacre à son éducation) et de ses bénéfices futurs (principalement les revenus perçus ultérieurement sur le marché du travail), qui définissent ensemble le rendement de l'investissement. Le consommateur, lui, se détermine simplement par rapport à l'utilité qu'il retire de la consommation du bien (ses préférences) et au coût de ce dernier. Dans ce contexte, le consommateur rationnel préfère, à coût donné, plus de qualité à moins de qualité et une élévation de la qualité des biens est alors profitable au consommateur et à l'entreprise qui a fait l'effort d'améliorer sa production. Les déterminants d'un investissement sont nettement plus relatifs : une élévation de la qualité de l'enseignement secondaire peut ainsi conduire à une diminution du rendement des études supérieures (les bénéfices auxquels on doit renoncer pour poursuivre les études ont augmenté) ; dans le même ordre d'idée, la prise en charge par la collectivité d'une partie du coût augmente le rendement et constitue une incitation à la poursuite d'études et introduit un risque de distorsion entre intérêt collectif et intérêt privé puisque des études devenues nonrentables pour la collectivité peuvent continuer de l'être pour les individus (ce qui s'observe dans de nombreux Etats aujourd'hui au niveau de l'enseignement supérieur). Enfin, sans multiplier les exemples, on peut comprendre ainsi qu'une crise de l'emploi conduise à une élévation de la demande d'éducation dès lors qu'elle frapperait davantage les filières inférieures augmentant ainsi la rentabilité (relative) des études supérieures.

De fait, les comportements en matière de choix d'éducation sont plus complexes que ceux qui caractérisent une consommation ordinaire et surtout la régulation du « marché » nettement moins évidente. La prise en compte de la « dimension filtre » de l'éducation renforce ce jugement dans la mesure où elle est opérante qu'elle que soit la qualité réelle des formations offertes. Alors que dans la conception traditionnelle de l'éducation les bénéfices sont directement liés à la qualité de l'enseignement (sa pertinence par rapport au marché du travail par exemple), ils le sont davantage à la rareté de la formation dans la conception de la théorie

du signal (les CPGE françaises constituent sans doute un exemple de formation qui tire davantage sa valeur de la mise en évidence des caractéristiques des individus qui parviennent à les fréquenter que de l'enseignement reçu par ses derniers et de sa pertinence pour la poursuite ultérieure d'autres études).

Les conséquences de l'incorporation sont tout aussi importantes ; elles justifient qu'au-delà du soin apporté à la définition des filières et, plus largement, à l'offre de formation, il convient de réfléchir de façon concomitante aux modalités de son financement. Incorporé le capital humain est potentiellement mobile et cette mobilité doit être prise en compte dans la définition préalable des coûts et des bénéfices de l'investissement entre l'individu et d'autres éventuels financeurs. C'est le cas par exemple de l'offre de formations de niveau international qui permettent à leur détenteur de s'affranchir des frontières et fait courir aux Etats qui les financent le risque de subventionner en fait ceux dont le marché du travail est en mesure d'offrir des rémunérations plus attractives. C'est le cas également de la formation en entreprise pour laquelle la répartition du financement entre l'employeur et l'employé varie selon que la formation à une valeur sur l'ensemble du marché (formation générale) ou, au

contraire, dans un très petit nombre d'entreprises (formation spécifique). Dans le premier cas on démontre que c'est l'employé (ou la collectivité) qui doit en avoir la charge, puisqu'il peut en capter seul les bénéfices dans toutes les entreprises, alors que, dans le second cas, seul un partage équitable des coûts et des bénéfices prévient chacun des partenaires des risques de la mobilité potentielle de l'autre.

Cette discussion, si elle illustre la complexité relative du marché de l'éducation et de la formation et, surtout, le fait qu'une amélioration de l'efficacité d'ensemble du système de formation ne se limite pas à la définition des contenus mais intègre totalement les modalités de son financement par les différents partenaires, nous rappelle également que la qualification finale des individus associe éducation formelle et formation en entreprise. De fait, ces dernières ne sont pas les partenaires « neutres » qui pourraient (au stade de la conception des filières) exprimer des « besoins » que le système d'enseignement aurait pour simple tâche de convertir en formations. Pour avoir négligé cette évidence, la planification de l'éducation fourmille d'exemples des nombreuses erreurs qui ont accompagné une logique totalement « adéquationniste » et le recours aux analyses de « besoins de main d'œuvre ». Outre qu'elles sont souvent en peine de préciser leurs besoins autrement qu'à relativement court terme, les entreprises le font le plus souvent de façon maximaliste et sans commune mesure avec les moyens qu'elles consacrent ou auraient consacré à former elles-mêmes les spécialistes dont elles ont besoin et que ne leur fournirait pas le système d'enseignement. A nouveau, la question des contenus de formation et de sa qualité apparaît indissociable d'une réflexion sur les modalités de son financement et notamment le partage de ce dernier entre les différents partenaires qui contribuent à l'émergence des qualifications disponibles sur le marché.

Le secteur de l'éducation et de la formation est « rebelle » à une gestion ordinaire.

Les comparaisons internationales éclairent d'un jour particulier cette spécificité de l'éducation en regard des autres dimensions de l'action collective et plus encore du fonctionnement de la plupart des services marchands. A la différence de ce qui s'observe, par exemple, dans les transports, la santé, l'énergie, où les réalisations sont relativement proportionnées aux dépenses, le secteur de l'enseignement se caractérise par une très faible relation statistique entre moyens mobilisés et résultats obtenus. Qu'il s'agisse de l'importance des scolarisations, de la qualité des apprentissages scolaires ou de l'accès à l'emploi, les résultats observés pour un même niveau de dépense (part des dépenses d'éducation rapporté à la richesse nationale, dépense par élève,...) varient très fortement d'un Etat à l'autre. Ces observations se vérifient quel que soit le groupe de pays considérés et concernent autant les pays en développement (Jarousse et Mingat 1992)³ que les pays développés comme en témoignent les résultats de la récente étude de l'OCDE (PISA)⁴.

Le problème posé en matière de gestion des systèmes éducatifs n'est donc pas celui d'une action à la marge d'une position de relative optimalité, auquel se destine préférentiellement le management de la qualité dans le secteur marchand (il concerne des entreprises efficaces qui cherchent soit à modifier la frontière d'efficacité globale soit à se déplacer sur cette dernière), mais celui de la recherche de positions relativement plus proches de l'optimum global. De nombreux éléments expliquent cette singularité des secteurs éducatifs et donc les difficultés de gestion qui les caractérisent : le premier élément est de nature technique et a trait au mode de production des connaissances concernant les choix d'organisation scolaire aussi bien pédagogiques que logistiques. Le second concerne le mode de gestion traditionnel du secteur et donc la manière dont les choix précédents sont appréciés dans le cadre du fonctionnement courant des systèmes d'enseignement.

L'impossibilité d'une expérimentation scientifique dans le champ de l'éducation conduit à des solutions, souvent très opposées, entre lesquelles il est a priori difficile de choisir. En empruntant la terminologie propre aux économistes ceci revient à dire que la « technologie de production » tout comme les « processus de production » du secteur éducatif sont encore très mal connus. Cette incertitude pourrait ne pas constituer une difficulté insurmontable s'il existait des mécanismes, des procédures, des pratiques, permettant, a posteriori, de tirer des choix passés des enseignements utiles pour les choix à venir. Le cadre institutionnel dans lequel se développent les systèmes d'enseignement, la « culture dominante » de ses administrateurs et, il est vrai, la complexité réelle de l'exercice, ne vont pas naturellement dans ce sens.

Une part importante des systèmes d'enseignement relève du secteur public. Pour légitime que soit ce choix en regard des bénéfices collectifs qui en sont attendus, il prive le secteur éducatif d'une régulation efficace en matière de sélection des modes d'organisation et de fonctionnement. Sur un marché concurrentiel la convergence entre moyens de production et résultats découle du comportement des acteurs et de la « sélection naturelle » qu'opère le marché entre les entreprises performantes et les autres. Rien de semblable ne s'observe dans les systèmes publics d'enseignement où une relative uniformisation des conditions de fonctionnement vient en outre réduire les opportunités de connaissances qui naissent de la diversité.

L'enseignement est une activité de main d'œuvre fortement décentralisée. De fait les procédures sont très fortement personnalisées, opaques, jusque dans l'appréciation de la qualité du produit, ce dont témoignent les incohérences qui peuvent être relevées entre les systèmes de notations des enseignants et les décisions de passage. Sa qualité dépend en outre en grande partie de la mobilisation des acteurs, dont rien ne permet de croire qu'elle s'établit spontanément à son meilleur niveau. Ceci pose évidemment le problème du choix de structures de mobilisation, d'incitation et de contrôle adaptées mais introduit aussi un risque

³ Jarousse J.P., Mingat A. (1992), les métiers de l'économiste au service de la décision, Revue Economique, vol 43, n°4.

⁴ OCDE (2001), Knowledge and skills for life : first results from the OECD Programme for International Student Assessment

important de distorsion, de brouillage, entre les intentions (objectifs, conception, moyens) de la politique éducative et les réalisations effectives.

Le circuit de la décision est souvent tronqué et fait plus de place au contrôle qu'à l'évaluation. La gestion courante de l'éducation et la recherche de solutions aux problèmes rencontrés sont fréquemment confiées à des experts qui auraient une connaissance intrinsèque du système d'enseignement, notamment parce qu'ils en sont souvent eux-mêmes issus. Ceci tend à biaiser le circuit de la décision au profit d'une gestion par les moyens et à limiter l'évaluation à un contrôle de conformité des moyens disponibles.

Ces différents éléments militent pour une définition et une gestion plus pragmatiques des politiques éducatives. Par rapport à la méthodologie privilégiée par le management de la qualité ceci veut dire d'une part qu'il ne suffit pas de mobiliser acteurs et experts du système pour qu'émergent les solutions les plus efficaces tant au niveau de la conception que de la gestion du système, et d'autre part, qu'il faut profiter de la « variété naturelle » des systèmes d'enseignement (elle-même due à cette méconnaissance des processus et de la technologie) pour apprendre et mieux connaître leur principes de fonctionnement

Ainsi, si on pouvait s'accorder sur le fait que le management de la qualité puisse constituer un cadre stratégique utile à la gestion du système éducatif (notamment parce qu'il met en oeuvre des processus de mobilisation et de responsabilisation des acteurs permettant de

résoudre certains des problèmes posés précédemment; et promeut la production de faits et de résultats), force est de constater que les modalités de sa mise en oeuvre, la définition d'outils adaptés sont encore largement à développer et doivent l'être dans une perspective qui prend davantage en compte les spécificités du secteur.

Dés lors que la relation moyens-résultats dans le secteur est incertaine, et compte tenu de la rareté des ressources, il convient assurément de renverser la logique traditionnelle qui accorde la prééminence aux premiers sur les seconds. De fait, un préalable à toute gestion du secteur est la production de résultats concernant la technologie et les processus de production qui restent largement méconnus ou controversés.

La mesure des résultats d'une activité éducative est cependant une tâche très complexe qui, au-delà de l'opinion des acteurs, met en oeuvre des procédures lourdes et longues. En premier lieu, la notion même de résultat est fortement discutée car elle suppose une opérationnalisation des objectifs très généraux assignés aux systèmes d'enseignement. En second lieu, et à supposer un accord sur des objectifs intermédiaires qui pourront être, selon les cas, la qualité des acquisitions, le déroulement des scolarités ou l'accès à l'emploi, la détermination de la contribution particulière de l'activité éducative à ces résultats nécessite un appareillage statistique sophistiqué permettant de démêler a posteriori les nombreux facteurs en cause. De fait la production de « résultats » est donc elle-même une activité difficile, imparfaite, dépendante de la qualité des analyses et des outils statistiques utilisés, sujette, comme toute activité scientifique à débats et controverses. Elle est par sa technicité, relativement opaque pour les acteurs du système et l'acceptation des résultats produits ne va pas de soi ; elle est limitée par la variété existante des modalités de fonctionnement du système (on n'évalue que ce qui existe et en mettant en regard les différences de résultats et les différences d'organisation et de public).

L'économie de l'éducation a largement emprunté ce chemin au cours des dernières années et a permis de discuter nombre d'idées reçues notamment au niveau de l'enseignement primaire et collégial ; sur lesquels se sont concentrés les évaluations, (faiblesse de l'impact sur la qualité des apprentissages de l'élévation de la formation des maîtres, faible effet négatif de la taille de classe, impact positif du matériel didactique si négligé dans les budgets,...) qui, pour certaines d'entre elles, en disent long sur l'objectivité des acteurs quant à l'appréciation des facteurs de la qualité de leur activité.

Ces travaux ont également permis de changer progressivement la mentalité des acteurs et des décideurs jusque là peu réceptifs à toute idée d'arbitrage (le développement des systèmes éducatifs était le plus souvent perçu comme uniquement dépendant de la mobilisation de ressources nouvelles). Les travaux et réflexions qui ont tenté d'apprécier la contribution spécifique de différents facteurs à la réalisation des activités éducatives ont introduit la possibilité, rarement considérée dans le secteur de l'enseignement, d'une substitution possible entre ces facteurs. Même imparfaitement, cette réflexion permet de considérer que dans la gestion de l'éducation il faille, à un moment donné, arbitrer entre augmenter la dotation d'un facteur (par exemple, recruter des enseignants à un niveau de diplôme plus élevé) en réduisant celle d'un autre (augmenter la taille de la classe). Surtout, les termes de cet arbitrage ne se limitent pas à la prise en compte de l'efficacité de chacun des facteurs définie une fois pour toute. Ils concernent la contribution de chaque nouvelle dotation de facteur rapportée aux dépenses engagées. Ce raisonnement « à la marge », si cher aux économistes, ne mérite sans doute pas d'être tenu avec cette extrême rigueur dans le domaine de l'éducation. S'y référer permet cependant de relativiser la conception traditionnelle de la qualité, de réintroduire la notion d'arbitrage et surtout de prendre explicitement en compte une contrainte économique omniprésente dont la négligence fréquente par les responsables des

systèmes d'enseignement conduit le plus souvent à déléguer au ministre des finances la définition de la politique éducative réelle.

Conclusion

Que la gestion des systèmes d'enseignement mérite une mobilisation générale dans le sens de l'intérêt commun ne fait aucun doute et justifie que les principes du management de la qualité puissent y être introduits. Cette transposition de pratiques propres à des entreprises ayant déjà une bonne maîtrise de la technologie et de leurs processus de production ne saurait être totale dans un secteur aussi singulier que celui de l'enseignement et de la formation. A l'évidence de nombreuses activités et méthodes développées dans le cadre du management de la qualité seraient immédiatement utiles à la définition et à la gestion de diplômes relativement terminaux (et notamment de diplômes professionnels) pour lesquels la pertinence des modes d'organisation et des choix pédagogiques peut être plus rapidement mise en regard des performances des diplômés sur le marché du travail. Il en va tout autrement lorsqu'on s'intéresse à la conception et au pilotage d'ensemble du secteur. A ce niveau les spécificités rappelées précédemment prennent tout leur sens et limitent les bénéfices d'une transposition qui, de plus, n'est pas sans risque. Pris au premier degré, l'affichage d'une recherche absolue de la qualité ne pourrait que conforter l'attitude des pédagogues qui sont déjà très enclins à se référer à un idéal d'école dont les tendances budgétivores sont connues ; normaliser exagérément les procédures et les activités, ce dont rêvent les planificateurs, présenterait le risque de figer un système dont le fonctionnement ne s'observe réellement que dans la diversité. Le management de la qualité dans les systèmes d'enseignement devra attendre au moins que ces deux corps de métiers qui président aux destinées des systèmes d'enseignement se rejoignent et analysent conjointement l'efficacité (la qualité) et les coûts des modes d'organisation alternatifs qui s'offrent à eux.